

互いのまなざしが響き合う学習

～一人一人への確かなみとりと支援によって～

1. 研究主題設定の理由

（1）昨年度研究実践の反省と課題

昨年度，“「意味と内容」がひろがる学びの創造”という研究主題に，“互いのまなざしが共鳴することによって”というサブテーマを設けた。

「互いのまなざしが共鳴すること」を説明すると、次のようになる。

子どもたちは、学習対象に出会い、それぞれが自分の知識や生活経験を生かし、学習対象に対して何らかの考え（「まなざし」）を持つ。互いの意見を交流する中で、子どもたちどうし、互いに知ろうとするし、互いの考えや追求する姿勢を認め合ったり、励まし合ったりするようになる。また、互いの追求する姿勢や追求している視点、追求した成果を交流することで触発したり、触発されたりする関係になっていく。

それは、単なる集団というものではなく、それぞれが学習対象に向かって精一杯追求しては互いの考えを交流するという、同じ目的に向かって共に力を出し切ろうとしている集団である。そういった状況の中で共に同じ目的に向かって歩んでいくものの「まなざし」に対して、共感や共生が生まれ、協働する集団が生まれてくるのである。

互いの学習に向かう姿から、「そういう見方や考え方もあるのか。」「そういう行い方もあるのか。」など、さまざまな考え方や活動の仕方を発見し合えるのである。それは、その子の「まなざし」や「まなざし」が生まれた経緯を知ることであり、その子自身を認めるということでもある。また、それは、その子自身から見れば、まわりの子どもに認められているという安心感につながり、自信へとつながっていくだろう。

このように、学習活動の中で互いの考え方や活動の仕方を磨きあい、認め合いながら、よりよいものにしていくことが、共鳴していくことなのである。
(昨年度学校提案より)

昨年度の実践を振り返ってみると、学習対象に向かう互いの「まなざし」を交流することによって、自分では気づかなかった学習対象への視点を与えられたり、普段は自分が意識しなかったものの見方や考え方を実感できたりして、「まなざしの共鳴」が生まれるという手ごたえを感じ取ることができた。

その一方で、昨年度の研究主題にもある「まなざしの共鳴」による「意味と内容」のひろがりを目指し、より深い考えを持つことや普遍的な概念や真理などを明らかにしようとするなど、「まなざし」の知の部分にこだわりすぎた。

また、「まなざしの共鳴」が起こるために必要な要素として、学級経営や学習のスキル、単元構成などが考えられるが、このような、研究主題へ向かうための土台作りへの手立てが十分にされていたかどうかという反省もあった。

そういった昨年度研究実践の反省から、次のような課題や展望が見えてきた。

- ・ 友達の「まなざし」を知ろうとする姿勢を持つと同時に、友達にも自分の「まなざし」を伝えようと自らかかわりを求めていたり、友達の「まなざし」にも問いを持ったり受け入れたりすることで、学習対象への理解や友達への理解がより深まるのではないか。
- ・ 学習対象への友達の「まなざし」に共感したり、自分の「まなざし」に生かしたりすることで、自分の学習の幅のひろがりを実感でき、それが次の学習への意欲となっていくのではないか。
- ・ 教師が子ども一人一人の「まなざし」をしっかりとみとることで、その子自身や学級に対する的確な支援が可能となり、互いの「まなざし」が擦り合わされる学習が期待できるのではないか。
- ・ 学級が学習集団として機能していくための学級経営に力を注がなければならない。

(2) 課題や展望から見える今年度の方向性

子どもの学びは、学校という集団の中で行われる以上、友達とのかかわりを欠かすことはできない。学習対象に「まなざし」を持ち、自分との対話を繰り返す個人の学習ももちろん考えられるが、集団が同じ学習対象に取り組むことで、少なからず友達の影響を受けている。そこに集団で学習するという意味がある。

このことも含め、次のような願いや今年度の方向性を見出した。

まず、互いが自分の「まなざし」に友達の「まなざし」を重ね合わせて、共に高まっていく学習を目指すと同時に、そういう学習集団を作っていきたいということである。それは、「いてくれてよかった。」「言ってくれてよかった。」「伝えようとしたことを分かってくれた。」「伝えたことを友達が生かしてくれた。」「どうしてそのように思ったり活動したりしたのかが分かった。」という、友達と共に学ぶことによって互いが分かり合えたり、高まり合えたりするような集団である。

次に、友達の「まなざし」を認め自分に生かすことで自分の高まりを感じられるようにしたいということである。それは、友達のアドバイスや意見、活動など、友達の「まなざし」に支えられて、自分が満足感や達成感、成就感を得られるような、友達がいたからこそできたというようなつながりであるといえる。

それとは逆に、自分の「まなざし」を伝えることにより相手に認めてもらえるという、存在感も感じ取らせたい。双方向で満足する関係を持つからこそ、関わり合おうとする関係も続いていくと考えるからである。

このようなことから、互いの「まなざし」を大切にすることによって、高まりを感じ、認め合えるような学習を目指したいと考えている。そのためには、互いを「まなざし」だけでなく、友達として大切にするような関係も作り上げていかなければならない。

そこでわたしたちがしなければならないことは、子どもの興味・関心やこだわりを大切にしながら、子どもに寄り添い、どのような「まなざし」を持って学習しようとしているかをみとり、どのように支援していくかという、基本に戻った姿勢で子どもにかかわることである。

なぜなら、互いが学習対象に向かって精一杯追求し、同じ目的に向かって共に力を出し切ろうとしている状況の中で、一人一人の「まなざし」を確かにみとり支援していくことによってこそ、互いの「まなざし」に対して共感や共生が生まれ、協働する集団が生まれてくると考えるからである。

以上のことから、今年度の研究主題を「互いのまなざしが響き合う学習」とした。

子ども自身が自分の「まなざし」を明確に持ち、友達の「まなざし」と擦り合わせることの繰り返しにより、自分の考えは高まり、深まっていく。そして、教師がその子の「まなざし」をどのようにみとり、支援していけばよいのかということについて研究をしていくことが、「まなざしの響き合い」へ向かっていける手がかりになるものと考えている。

2. 研究主題について

互いのまなざしが響き合う学習

——人一人への確かなみとりと支援によって——

(1) 「まなざし」とは

「まなざし」とは、本校では、「目の表情や目つき」という本来の意味をひろげ、「子どもの内面から出された表情」や、「心の表れ」とであると定義している。「燃えるようなまなざし」「うつろなまなざし」など、いろいろな使い方がされるが、それらはすべて内面から出た表情であり、心の表れが、目の表情である「まなざし」として表出しているのである。

「まなざし」が学習対象に向けば、学習対象をどのように見るかというものの見方や考え方、学習対象への思いや願い、見据える学習の方向、学習へ向かおうとする意志の表れとなる。また、それが友達に向けば、同じ学習対象にどんな考えや願い・思いを持っているのかというような、友達を理解しようとする姿勢となる。

(2) 「響き合う」とは

①印象深く伝わり合うこと

「響き合う」とは、「印象深く伝わり合うこと」と定義している。それは、余韻が長く続くことを願っての言葉でもある。友達に届いた自分の「まなざし」によって、友達に影響を与えたり、友達の「まなざし」に刺激を受けて自分の「まなざし」を見つめ直したりすることもあるだろう。

また、学習集団に対して、自分の「まなざし」がひろがって伝わったり、また自分に反響が返ってきたりすることであると捉えている。

②潜在化から顕在化へ

「響き合い」は、潜在化している意識を顕在化させるような伝え合いであると考えている。

学習対象へのかかわりが浅いと、自分が意識できる範囲が限られているため、自分と違う視点で物事を見ている子の意見や納得のいかないことには反応できないままである。友達の「まなざし」が、自分の潜在化している考えには響かないのである。聞くことができて、自分に生かすことができない。

それが、学習対象に深く関わるようになると、何気なく思い浮かんでは消えてしまっていたことや、つながりが小さいと思い切り捨ててしまっていたことが、友達の「まなざし」を知ること、思い出したり、実はつながりが大きい事に気づいたりするようになる。互いが友達の「まな

ざし」に触発され、自分には意識できなかった新しいものをつかむことで、自分の意識できる範囲を広げていくのである。

「学び合い」は顕在化していることの伝え合いであり、「響き合い」は潜在化していることを顕在化させる伝え合いであると考えている。

③持っている力の共有

「響き合い」は互いが持っている力を共有することでもある。伝え合うことで、互いが友達の「まなざし」から新しい自分の「まなざし」を持つことができるような高まり合いを「響き合い」と捉えている。そこには、学習対象への新たな発見・驚き、友達への賞賛や尊敬、連帯感が生まれると考えている。

(3)「互いのまなざしが響き合う学習」とは

①学習対象との出会い

ある学習対象に出会うと、子どもたちは興味・関心を持ち、さまざまな角度からその学習対象を見つめようとする。そして、自分なりのこだわりを持った「まなざし」を持つことになる。

そこで、学習対象への自分の「まなざし」にも「これでいいのか。」という振り返りから疑問を持ち、経験や既習の知識を生かし、何度も学習対象と向かい合い、見つめ直したり付け加えたりしながら「互いのまなざしが響き合う」学習へのスタートを切るのである。

そのとき、学習対象が子どもの求めとかみ合っているか、レディネスが十分であるか、子どもの持っている能力や特性と適合するかが、興味・関心の持ち方に大きく影響してくる。みとりを生かしながらどのように学習対象に出合わせ、自分の問題として捉えさせればよいのかを考えておかなければならない。

②「互いのまなざしを聞き合う・学び合う」学習へ

「互いのまなざしを聞き合う・学び合う」学習は、学習対象に対して持ったこだわりのある「まなざし」を共有しようとしている段階であり、自分の「まなざし」をひろげることを大切にしている。互いが「まなざし」を伝え合い、聞き合うことで、自分とは違う「まなざし」に気づき、学習対象への「まなざし」がひろがる喜びを持つことができると考えている。

また、友達の「まなざし」から学習対象へ向かう姿勢を学ぶこともできる。

そして、それは、同じ学習対象に向かう仲間としての連帯感を学習集団の中に生むことになるだろう。

ここでは、受容的な子どもたちの関係が要求される。

そのために、教師は、同じ学習対象に向かっているという、仲間との連帯感を持たせながら、互いに自分の「まなざし」に足りない視点や課題を与え合えるような、よき仲間としての学習集団を作り上げなければならない。「まなざし」を聞き合える雰囲気、友達から学ぼうという謙虚な学習姿勢を作り出すことが必要なのである。

そういった学習集団の中では、どんなことを話しても聞いてもらえる、自信がないと思うことでも、まずは受け入れてくれるという安心感をもたらす。その安心感が、話してみよう、伝えてみようという意欲を生み出し、活動へとつながっていくのである。

また、学級で出された意見を整理しながら、一人一人の考え方の違いを明確にすることも大切である。学習対象を見つめなおす時の視点を示すのである。

また、学習内容が子どもたちの特性に合っているのかどうか、再度検討することも考えておかなければならない。

③そして「互いのまなざし」が響き合う」学習へ

学習対象をしっかりと認識していく段階である。

学習対象を、いろいろな角度から見て、どのように捉え、どのような「まなざし」を持ったのか交流し、切磋琢磨しながら成長していくような学習が求められる。

友達の「まなざし」にかかわり、そして、また学習対象と対話しながら「まなざし」を深める。そうして、学びが鎖のようにつながり、スパイラルに高まっていく。その過程において、「互いのまなざし」に響き合いが生まれるのである。

そのとき、学習対象のどこをどのように見て思考判断し、どのような結論を見出したか、そしてどのようにして相手に伝えようとしているか、互いに交流する中で、友達のものの見方に興味を持ったり、思いや考え方に共感したり、活動に触発されたり、自分の「まなざし」に生かすことによって、自分の「まなざし」を幅広いものにしていくのである。

ここでの教師の役割は3つある。

第1に、子どもの学びの変容を捉えることである。最終的に子どもがどのような「まなざし」を持ったかというだけでなく、はじめどのような「まなざし」を持っていた子どもが、どのような観点に触れ、どのような経緯でそのような「まなざし」持つようになったのかまで知ることによって、その子どもの変容を捉えることができる。

第2に、共通点と相違点を明確にすることである。互いの考えを照らし合わせ、共通点を明確にすることで、細かな違いに目を向けた、視点を絞った話し合いが可能になる。

第3に、子どもたちの考えをつむいでいくことである。印象深く伝え合おうとする「まなざし」を、いかにみとり、具体的な形で取り上げ、子どもたちに見えるようにすることができるかという教師のみとりと支援が、学習を深めるためには重要になってくる。

④「意味と内容」がひろがる学びへ

単元学習では、学習対象に出合い、「まなざし」を持つ。聞き合いから学び合いへ、そして響き合いを通して、「意味と内容」がひろがる学びを目指していく。「意味と内容」をひろげていくのは、学習者である子どもたちである。

例えば、「三角形の面積は、こう解くのだから、このように線を引けば四角形の面積も解けるのではないか。」と、獲得した「意味」を手がかりにして、その「意味」を次の学習につなげることも「意味と内容」をひろげる学びの一つである。

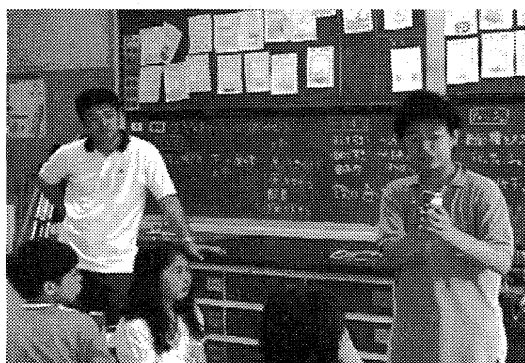
また、学習した社会の仕組みを学級に生かせるように自らまわりの子どもに働きかけたり、作品の主題を自分の生き方のヒントにしたりすることも「意味と内容」をひろげる学びの一つといえる。

ここで、6年生理科の授業での、「意味と内容」がひろがる学びの一こまを紹介する。

「物が燃えるとき」という単元の学習の「大きな炎でしっかり燃やせ」という課題の授業で、アルミ缶、ティッシュ、割り箸を使って燃え残りがないようにするにはどのようにすればよいか実際に実験をさせた後の考察の一場面である。

授業の終末、結果を考察したことを交流するうちに「アルミ缶の下の穴から空気が入って、上のほうに出て行くんだよ。だから、物が燃えるときは空気の入口と出口が必要なんだよ。」などと、空気の動きを動作化する様子も見られ、「意味」を獲得しているであろう発言が多く見られるようになった。

しかし、さらにそんな子どもたちに対しても、なお、教師が鋭く切り込みを入れる。



「みんな納得しているようだけど、その空気の動きを見た子はあるの？」という教師の突然の問いに、子どもたちは絶句してしまう。少しの時間を置いて、やがて声を上げ始めた。「煙や炎が勢いよく上に上がっていくのは見たけど、空気が入ってくるのは見てないよ。」「缶の中でどんなふうに空気が動いていたんだろう。」「新しい空気が必要ということは、空気の成分も変わるのかな。」というように、子どもたちの思考はひろがりを見せ始めた。「空気の動きはどうなっているのだろう。」

「空気の通り道を見るためにはどうすればよいのか。」「空気の成分に変化はあるのか。」など、獲得した「意味」をひろげると同時に「内容」もひろがっていく。そうして、またその「内容」の先にある「意味」を獲得していく学びが続いていくのである。

友達の「まなざし」に心から共感を示す時に「まなざしの響き合い」も起こりうる。それは、学習対象の「意味」がそこにはあるからだと考える。

「互いのまなざしが響き合う」ときは、学習対象の本質や価値、真理など、「意味」に近づく考えを持てるときであろう。

(4)「意味」とは

わたしたちが使う「意味」という言葉は、単元の「意味」や単元の中に存在する「意味」、学習対象の「意味」のような使い方をする。この「意味」は、普遍的な概念・価値・真実・法則、共通な規範などを指す。それは、単元を構成するにあたって獲得させたいものであり、言い換えれば単元の存在理由ともいえるだろう。

単元の中にある「意味」を分類してみると次のようになる。

- ・ 学習対象をさまざまな角度からとらえた確かなものの見方・考え方、または学習対象を的確に捉える直感的なひらめき・感性(子どもたちに培いたい力)
- ・ 楽しさや喜び、ときには難しさといった、学習過程で味わわせたい感動、または学習対象を理解した時の感動(単元学習を通して出合わせたい感動)
- ・ 学習対象の持つ普遍的な概念・価値・真理・法則など(学習対象の持つ真の「意味」といえる)

私たちが考える「意味」は、学習目標であったり、学習目標を超えたところにあるものであったり、ときには学習過程で出合うものであったりする。

(5)「内容」とは

「内容」とは、「意味」を獲得するための方法や手段を指す。子どもの立場に立てば、それは学習活動そのものである。学習対象における課題を解き明かしながら、学習したことを一般化したり、法則化したりして、それらを具現化することや、具現化しようとするのが「内容」となる。学習対象をいろいろな角度から見たり考えたりしながら、価値に気づいたり普遍的な概念化を図ったりすることも「内容」といえる。

3.「互いのまなざしが響き合う学習」で育まれる力

本校では、学習対象の本質や価値、真理などを「意味」という言葉で位置づけ、子どもたち自身で「意味」を獲得し、ひろげる学習を目指す単元を構成している。「意味」の獲得を目指しながら、それと同時に、「意味」の獲得の過程を通して、創造的に思考する力や的確に判断する力、豊かに表現する力などの主体的な能力を育てることを特に大切なことと考えている。

それは、学習対象の本質や価値、真理などの「意味」の獲得ももちろん大切にしているが、それよりも、「意味」の獲得の過程で培われる主体的な能力を育成していくことのほうが大切であるという学力観に立っているからである。

「意味」を明らかにしようとするにより、子どもたちの活動は、学習対象に出合い「まなざし」を持ち、互いの「まなざし」を聞き合い、学び合い、響き合うものへと発展していく。その過程で、自分の「まなざし」が磨かれていき、「意味」を獲得していくのである。互いのまなざしを擦り合わせる聞き合い、学び合い、響き合いの過程において、創造的な思考を働かせたり、的確な判断をしたり、豊かに表現しようとしたりする主体的な能力が養われることになる。

主体的な能力は、主体的な活動に支えられて発達する。学習対象を見つめたり、友達の「まなざし」を聞いたり、自分の「まなざし」と比べたり、友達に「まなざし」を伝えたりする活動によって発達するのである。学習対象に興味・関心、こだわりを持ちながら、「意味」を獲得していくという具体的な目標があるからこそ、それに向かって主体的な活動が展開される。そして、その中で主体的な能力が育成されていくと考えているのである。

それは、「意味」を獲得しようとする力でもあり、「意味」をひろげていく可能性を持った力ともいえる。この主体的な能力を育成することによって「意味と内容」がひろがる学びを実現しようとしているのである。

わたしたちは、「互いのまなざしが響き合う学習」を研究主題とし、「まなざしの響き合い」が生まれる学習を目指している。「まなざしが響き合う」主体的な活動の過程において、創造的に思考する力や豊かに表現する力などの主体的な能力を磨いていきたい。

4. 確かなみとりと支援

(1) みとり

子どもの「まなざし」をみとる場合、ただ単に、知の部分だけの捉えで子どもを理解するというのではなく、人間的な部分も含めて、その子どもとその子どもから湧き出した「まなざし」を合わせて理解しようという考え方に立っている。

一人一人の考えは、その子ども自身しか持てないこだわりのある個性の表れであり、既習経験や知識を生かしながら、学習対象を自分なりの「まなざし」で捉え、作り出される。しかし、そ

これから考え方だけを抜き出し子どもを理解しようとする、客観的に分類されたり序列化されたりして、知の部分だけがクローズアップされた冷たいものになってしまう。

わたしたちの考えるみとりは、知の部分だけでなく、前述の通り、その子どもとその子どもから湧き出した「まなざし」のみとりである。

また、みとりは、ただ子どもから見えている部分だけをみとるのではなく、見えない部分にもかかわっていかうとする積極的な行為である。

子どもと向かい合い、共感的に語りかけることに対して、子どもがどのように反応し、どのように返してくるかという見える部分に加えて、その子の以前の学習経験や、学習に向かう姿勢、既習知識、この考えにいたった過程など、今は見えていなくても、今まで見てきた部分のみとりでその子自身を理解しようとしている。

また、みとりでは、学習でのゆれと変容を記録している。どのような「まなざし」を持ちながら集団学習に臨み、友達のどのような「まなざし」に揺さぶられているのかという学習でのゆれや、どのような変化を遂げていったのかという学習での変容をしっかりとみとり、記録することを大切にしている。そして、次の時間にはどのような「まなざし」を持って集団学習に臨むのかという、子ども理解を繰り返していく地道なみとりによって、真に子どもと子どもどうしのかかわりも理解することができると考えているのである。

だから、みとりを大切にしたいのである。

みとりは、単元学習の枠にとどまらない。もちろん、教科学習の枠も超えた、学校生活すべてにおける子ども理解である。朝の会から始まり帰りの会にいたるまで、学校生活のあらゆる場面で積極的に語りかけ、子ども理解に努めていきたいと考えている。みとりは受動的な行為ではなく、積極的に子どもにかかわる行為であり、そうすることでしか真のみとりはできないと考えている。

(2) 支援

確かな支援とは、教師の確かな、しかも地道で積極的な子ども自身をみとることに支えられた上で成り立つものである。

子どもの学習は、学習対象に、自分に、友達に対話をしながら「まなざし」を持ち、対話を繰り返すことで深まっていく。その対話がスムーズに行われていくために教師の次のような支援がある。

まず、子どもと学習対象をつなぐ支援である。

学習対象へつながる糸口を目に見える形にすることで、より身近に学習対象を捉えられるようになる。実物を見せたり、文章の一字一句に注目させたり、図を描かせたりしながら、学習対象を子どもの側に近づけるのである。それは、学習対象を確かな目で見えた「まなざし」を持つための支援となる。

次に、子どもと子どもをつなぐ支援である。

友達の「まなざし」に目を向けることで、共通点や相違点を明確に持つことができるようにさせる。それは、自分の「まなざし」を見つめ直し、自分への振り返りともなる。また、友達へのアプローチを積極的に行えるようになる。違っていることを浮かび上がらせ、視点を絞った話し合いや活動へと導くことができるのである。

また、集団の学びをつなぐ支援である。この支援によって、「響き合う学習」へと展開していくのである。

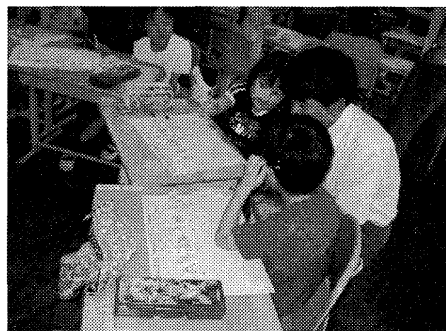
(3) みとりと支援の相互作用

前述の「子どもと学習対象をつなぐ」「子どもと子どもをつなぐ」支援が、「互いのまなざしを聞き合う・学び合う」ためのものであるのに対し、「集団の学びをつなぐ」支援は、「互いのまなざしが響き合う学習」へ展開を進めていくためのものである。

どの「まなざし」とどの「まなざし」を擦り合わせるか、そして、そのことによってどのような新しい共通な認識が生まれるのかを意識し、つなぎ、もどしながら、つむいでいく教師の支援が、「まなざしの響き合い」を生むのである。また、その姿をみとり、支援を繰り返していく中で、ひろがりや高まりが生まれ、「意味と内容」のひろがりへと向かっていくものと考えている。

ここで、1・2年生複式国語の授業において、教師のみとりと支援により子どもの学習が活性化した例を紹介する。

本時は、これまでの読書体験を生かし、バラバラになっている「おむすびころりん」のお話の挿絵と本文を順に並べる学習活動を通してお話の大体をつかむという学習である。授業前、担任はAくん、Bちゃんについて、「一人でお話と文をつなげて考えていけるか不安」というみとりをしており、実際に取り組んでいる様子を見ながら支援しなければと考えていた。個人作業が始まってしばらくすると、Aくんが担任に助けを求めてきた。担任がAくんのそばにしゃがもうとすると、Bちゃんも同様に助けを求めてきた。そこで担任は、「じゃ、Bちゃんもいっしょにやろうか。」と声をかけ、二人と一緒に声に出して読んで確かめる支援を行った。



しばらく本文と挿絵を見比べて考えていたBちゃんが、大きく目を見開いて「あっ、わかった！」と声を上げた。そこで、担任はBちゃんに「わかったか。じゃAくんに教えてあげて。」と告げて、ほかの子の支援に向かった。



Bちゃんは、黒板に掲示していた拡大図を指さしながら、Aくんに自分がわかったことを説明した。しばらくして二人は個人作業に戻り、Bちゃんにアドバイスを受けたAくんは、自分なりに並べ替えを終えて、「なんや、かんたんやったあ。」と笑顔で言った。その後の全体学習では、二人とも自分の考えを発表するまでになった。この学習では、担任の学習前の確かなみとりがあったことによって、困難と思われた学習対象に二人とも向かうことができた。また、Bちゃんの気づきをAくんに伝えることを促したことにより、二人の間には共通の学習課題についてのつながりが生まれ、そのことが、全体の学習場面に生かされていったと考えられる。

(4) 着目児について

学級の子ども一人一人を確かにみとっていくことは難しい。同時に、すべての子の「まなざし」

が響き合う学習をめざしていながら、実現させることもまた難しいことである。

なぜなら、自分からはなかなか発言できずにいるため聞くだけに終始している子や、発言はするが学習のつながりは理解できない子、自分の「まなざし」を伝えたり友達の「まなざし」を取り入れたりして自分の「まなざし」を広げられる子もいれば、友達の「まなざし」と自分の「まなざし」を擦り合わせることによって、そこから新しい「まなざし」を響かせることまでできる子など、学級の子どもたちの学び方は多様であるからである。

しかし、一人一人の子どもに対して、できる限りのみとりをしながらその子に合った支援をしていくことで、今まで学習対象に深くかかわることができなかった子どもたちでも、学習に主体的にかかわり、「まなざし」を響き合わせるができるようになることもまた事実である。

そこで、一人一人に対するみとりが適切で、支援の方法がその子の学び方に合ったものであるかどうかを着目児への対応を通して検証していくことが、よりよいみとりと支援のあり方を探る最善の方法と考え、着目児を置くこととした。その際、教師の意図するところによって着目児の選び方は変わってくるが、その子を着目児として位置づける理由を明確化しておくことは言うまでもない。

授業者のそれぞれの着目児へのみとりと支援のあり方を追いかけていくのは、それによって着目児だけでなく、他の子ども一人一人へのみとりと支援のあり方、集団へのみとりと支援のあり方、単元でのその授業の位置づけ、発問の意図など、授業者の意図するところまでが見えてくると考えているからである。

そうして、着目児の変容を通して、その学習での子どもたちの評価や、授業の是非を検証することができると考えている。

5. 「互いのまなざしが響き合う学習」へと展開していくために必要な要素

(1) 学級経営の充実

①学級集団から学習集団へ

子ども一人一人に居場所があることが大切である。子どもが力を出し切れるかどうかは、学級集団の中での人間関係が大きく関係しているからである。そのためには、一人の子どもの学校生活での言動に、友達や教師がどのようにかわり、受け入れ、返していくかということが大切になる。

仲のよい集団作りは大切なことであるが、ただ、仲のよい集団を作っていけばよいというのではなく、一人一人の「まなざし」に対して問いを発したり、質問をしたり、うなずいたり、首をかしげたりする、積極的な聞く姿勢を作っていかなければならない。

また、仲がいいから賛成するとか友達がするから自分もするとかというような立場から離れ、一人一人がこだわりを持った活動を展開できるような学習の雰囲気を作り上げなければならない。

②自信を持って伝え合える雰囲気

質問は、分からない者が分かる者に対してするものであるが、発問は分かる者が分からない者に対してするものである。だから、そこで求められる答えは、あいまいなものであっても間違っているものであってもよいのである。

子どもたちの心を開放して、どんどん自信のないことでも受け入れようとする教師の態度や友

達どうしの雰囲気作りが大切になってくる。

(2) 子どものみとりを生かした単元構成

わたしたちは、子どもどうしが互いのまなざしを響き合わせながら、楽しく、しかも真剣に学習を進めていくことをめざした単元構成を考えている。

まず、明確な目標のもとに単元を構成することである。明確な目標を持つためには、ねらいと願いを持つことから始まらなければならない。教科を体系的に捉え、設定した単元の目標がどのような意味を持つのか、また、その目標が子どもの現状に照らして、必要であり適切であるのかを検討しなければならない。

次に、学習活動全体を構想する。学習活動が子どもの求めとかみ合うか、子どもの持っている能力・特性と合っているかを、子どもをみとることによって吟味し、調整していくのである。教材・場の設定についても、子どもにとってどんな教材やどのような場が有効で適切であるのかを考えなければならない。

そして、子どもの問題意識に応じた課題を提示していくのである。課題提示に対して子どもの中に生じた問題意識が、具体的で自然なものであるかどうか、その都度みとりながら学習活動に修正を加えていくのである。

子どもが、学習対象に興味・関心を持ち、自分なりのこだわった「まなざし」を持ちながら学習対象とかかわり続けていくためには、確かなみとりが不可欠である。子ども一人一人を確かにみとりながら、子どもの求めにあった単元に構成し直していくことが求められるのである。

評価の段階では、学級として目標を達成しているかということとともに、一人一人に対しても、目標を達成しているかを検討しなければならない。

6. 学習の評価

目標の一つに「意味」の獲得が挙げられる。そこでは、「意味」を獲得することができたかという一つの評価をすることができる。知識や技術、教科内容の習得は子どもに身に付けさせたいことがらだからである。

しかし、『互いのまなざしが響き合う学習』で育まれる力」ですでに述べたように、わたしたちが、子どもへの評価として大切にしたいのは、「意味」を獲得するまでの過程において培われる創造的な思考力や豊かな表現力、的確な判断力といった主体的な能力についてである。「まなざし」を「聞き合う・学び合う」段階から「響き合う」段階にいたるまで、学習がどのように展開されていくのかをみとりながら、合わせて一人一人の主体的な能力がどのように成長していったかをみとり、支援をしていく中で、みとりながら評価しているのである。

みとりは、すなわち評価であり、支援は、その子どもの学びの質をより高いものに押し上げるための手立てともいえる。そうして、学びの質の変容を評価しているのである。

単元学習で学習対象に出合い、どのように「まなざし」が変容していったのか、また、支援によりその子どもの学びの質がどのように高まったのか、その場面の子どもの様子を記録することがみとりであり、学習の評価へとつながるのである。

わたしたちは、みとりと支援を大切にしながら、指導と評価の一体化を目指しているのである。

参考文献

- 教師たちの挑戦－授業を創る 学びが変わる 佐藤 学 小学館 2003 年
教室の人間学 吉本 均 明治図書 1994 年
紀要第 29 集『『意味と内容』がひろがる学びの創造』－まなざしの共有によって－
和歌山大学教育学部附属小学校 2005 年
紀要第 30 集『『意味と内容』がひろがる学びの創造』－互いのまなざしが共鳴することによって－
和歌山大学教育学部附属小学校 2006 年